

Kriszio, Marianne; Steinbrink, Ulrich

**Modellversuch Einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg.  
Selbstkritisches Resümee eines Experiments**

*Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 559-580*



Quellenangabe/ Reference:

Kriszio, Marianne; Steinbrink, Ulrich: Modellversuch Einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 559-580 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141084 - DOI: 10.25656/01:14108

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141084>

<https://doi.org/10.25656/01:14108>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 4 – August 1980

## I. Essays: Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

DIETRICH BENNER

Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns 485

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik 499

## II. Thema: Pädagogik in der Lehrerbildung

MANFRED BAYER

Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. Mit einer Übersicht über rechtliche Neuregelungen zur Ersten Staatsprüfung für Gymnasial- und Sekundarstufe-II-Lehrer in den verschiedenen Bundesländern 511

HANS-KARL BECKMANN

Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 535

ULRICH STEINBRINK/  
MARIANNE KRISZIO

Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments 559

KLAUS STELTMANN

Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 581

WALTER HOFFMANN

Disziplinprobleme im Unterricht und soziales Lernen. Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung 587

## III. Diskussion

FRANZ WELLENDORF

Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft (Zu Horst Brück: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler) 597

EWALD TERHART

Neuer Optimismus in der empirischen Unterrichtsforschung? Zu dem Buch von N. L. Gage: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? 609

WULFF D. REHFUS                      Das sogenannte „Deduktionsproblem“ in der Lernzieltheorie 615

HERMANN GIESECKE                      Anmerkungen zur „Konfliktpädagogik“ 629

#### IV. Besprechungen

GERHARD ZECHA                      Jörg Ruhloff: Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik 635

KLAUS BECK                      Lutz Rössner: Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft 639

WERNER SACHER                      Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke, Bände 22, 24 A, 24 B 642

Pädagogische Neuerscheinungen 647

#### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

Prof. Dr. Manfred Bayer, Elsässer Straße 26, 4800 Bielefeld 1; Dr. Klaus Beck, Sophienstraße 10, 6800 Mannheim 1; Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, Institut für Pädagogik der Universität, Bismarckstraße 1, 8520 Erlangen; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge bei Münster; Prof. Dr. Hermann Giesecke, Kramberg 10, 3406 Bovenden 1-Lengeln; Stud.Dir. Dr. Walter Hoffmann, Höhenweg 12, 3508 Melsungen; Marianne Kriszio, Rauhehorst 93 d, 2900 Oldenburg; Dr. Wulff D. Rehfus, Meister-Gerhard-Straße 27, 5000 Köln 1; Dr. Werner Sacher, Kolumbusstraße 5, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Goethestraße 75, 3500 Kassel; Ulrich Steinbrink, Rauhehorst 93 e, 2900 Oldenburg; Dr. Klaus Steltmann, Kastanienweg 15, 5300 Bonn 2; Dr. Ewald Terhart, Edith-Stein-Straße 1, 4400 Münster; Prof. Dr. Franz Wellendorf, Psychologisches Seminar der Universität Hannover, Im Moore 21, 3000 Hannover; Univ.-Doz. Dr. Gerhard Zecha, Institut für Wissenschaftstheorie, Mönchsberg 2, A-5020 Salzburg.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

## Modellversuch Einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg

### *Selbstkritisches Resümee eines Experiments*

#### *Vorbemerkung*

Der Modellversuch Einphasige – ursprünglich auch Integrierte – Lehrerbildung, E(I)LAB, ist ein Überbleibsel jener bildungspolitischen Reformprogramme, mit denen am Ausgang der 60er Jahre und zu Beginn der 70er Jahre die grundlegende Neuordnung des Bildungssystems verwirklicht werden sollte.

Eine systematische Gesamtevaluation hat es bisher weder in prozeßbegleitender Form noch als summative Bestandsaufnahme gegeben. Es liegen bis heute nur universitätsinterne Auswertungsstudien zu einzelnen Phasen und besonders hervorgetretenen Problem-bereichen des Versuchs sowie exemplarische, vom ZENTRUM FÜR PÄDAGOGISCHE BERUFS-PRAXIS der Universität Oldenburg herausgegebene Projektberichte vor, die nur einem kleinen Kreis aus der interessierten Fachöffentlichkeit zugänglich waren. Von daher fehlt es bisher auch an einer breiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Modell über die nur mit politischen Argumenten geführten Kontroversen hinaus.

Dies hat uns veranlaßt, unseren Bericht in einen umfassenderen Kontext zu stellen, indem wir die konzeptionelle Entstehungsgeschichte und den Verlauf des Modellversuchs mit unseren Einschätzungen und Beurteilungen verknüpfen. Wir haben in diesem Beitrag aus dem Blickwinkel derjenigen, die von Anfang an daran beteiligt waren, versucht, ein selbst-kritisches Resümee aus sechs Jahren Erfahrungen mit der Planung und Realisierung dieses Modellversuchs an der Universität Oldenburg zu ziehen, ohne den Anspruch zu erheben, eine umfassende Gesamteinschätzung vornehmen zu können.

Was die umfassendere Auswertung der Modellversuchsergebnisse betrifft, so sind Änderungen insofern eingeleitet, als voraussichtlich Mitte Juli ein von der Universität an eine Arbeitsgruppe des DEUTSCHEN INSTITUTS FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FOR-SCHUNG (DIPF, W. MITTER) vergebenes Gutachten fertiggestellt sein wird und ferner eine vom Niedersächsischen Landtag beschlossene und von Kultusminister W. REMMERS be-rufene Gutachter-Gruppe (C.-L. FURCK, Universität Hamburg; D. KNAB, Universität Münster; H. LESKI, ehem. Niedersächsisches Kultusministerium; W. OHAUS, ehem. Leiter des Studienseminars Osnabrück) ihre Arbeit aufgenommen hat. Darüber hinaus wird auf Initiative der Sektion Schulpädagogik der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGS-WISSENSCHAFT ein bei der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT beantragtes mehr-jähriges Forschungsprojekt zur „ELAB“ vorbereitet. Außerdem läuft seit November 1979 ein von einer Arbeitsgruppe des ZENTRUMS FÜR PÄDAGOGISCHE BERUFS-PRAXIS durchgeführtes Auswertungsprojekt, in dessen Mittelpunkt ca. 80 Intensivinterviews mit Vertretern aller an diesem Modellversuch beteiligten Statusgruppen (Hochschul-lehrern, Kontaktlehrern, Absolventen und Studenten der einphasigen Ausbildung sowie Vertretern der Schulbehörden) stehen.

## 1. Entstehungsgeschichte des Konzepts einer einphasigen, integrierten Lehrerausbildung

### 1.1. Stichworte zur aktuellen politischen Bedeutung

Die politisch verfügte Beendigung des derzeit einzigen Modellversuchs einer einphasigen Lehrerausbildung (ELAB) ist – im Gegensatz zu den in Hamburg, Bremen und Niedersachsen erprobten Modellen einer einstufigen Juristenausbildung – beschlossene Sache. Im Dezember 1979 verabschiedete der Niedersächsische Landtag nach einer fast zweijährigen öffentlichen Debatte ein Änderungsgesetz zu dem erst im Mai 1978 in Kraft getretenen „Gesetz zur vorläufigen Regelung eines öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnisses in der einphasigen Lehrerausbildung“<sup>1</sup>. Mit diesem Änderungsgesetz wurde die einphasige Ausbildung für die Lehrämter an Gymnasien und Höheren Handelslehranstalten zum Wintersemester 1980 vorzeitig und für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Sonder-schulen zum Wintersemester 1981 endgültig beendet<sup>2</sup>. Diese politische Entscheidung erfolgte zu einem Zeitpunkt, zu dem Ergebnisse aus der sechsjährigen Erprobung des Versuchs Aufschlüsse über seine „Tauglichkeit“ zugelassen hätten. Die bildungspolitischen Bedingungen, unter denen der Modellversuch durchgeführt wurde, ließen jedoch einen erfolgreichen Abschluß insofern kaum noch zu, als die schulpolitischen Zielsetzungen und damit auch die Entscheidungen für die Reform der Lehrerausbildung sich gegenüber der Phase, in der die konzeptionellen Veränderungen der ELAB entwickelt wurden, sich grundsätzlich verändert hatten.

Zwar hat – wie es die aktuellen Debatten um die Probleme der Schule und Lehrerausbildung deutlich machen – die Kritik am bestehenden Bildungssystem, die der DEUTSCHE BILDUNGSRAT in seinen Gutachten und Empfehlungen und in seinem „Strukturplan“ (1970) zum Ausdruck gebracht hat, nichts an ihrer gesellschafts- und wissenschaftspolitischen Berechtigung verloren, aber sie ist längst nicht mehr handlungsleitend für die aktuellen

1 Gesetz vom 31. 5. 1978, Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt vom 5. Juni 1978. Diese gesetzliche Regelung war insofern zwingend erforderlich, als die Studenten im 3. Studienabschnitt der einphasigen Ausbildung ein halbes Jahr eigenverantwortlichen Unterricht erteilen und damit nach Art. 34, Abs. 4 GG, hoheitsrechtliche Befugnisse ausüben, die nur in einem besonderen Dienst- und Treueverhältnis stehenden Angehörigen des öffentlichen Dienstes übertragen werden können. Da eine Berufung als Beamte auf Widerruf für die einphasigen Lehramtsstudenten ausgeschlossen ist, weil sie ihren hochschulrechtlichen Status als Studenten auch im 3. Studienabschnitt behalten, blieb als Alternative nur die gesetzliche Regelung eines öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnisses. Inhaltlich lehnt sich diese Regelung an die unter anderem auch in Niedersachsen erprobte einstufige Juristenausbildung (TU Hannover) an (vgl. Gesetz über die einstufige Juristenausbildung vom 2. 4. 1974 und 1. 1. 1977).

2 Gesetz zur Änderung des Gesetzes zur vorläufigen Regelung eines öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnisses in der einphasigen Lehrerausbildung vom 17. 12. 1979; Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 45 vom 27. 12. 1979. Dieses Gesetz ändert in Art. 1 das „vorläufige ELAB-Gesetz“ vom 31. 5. 1978 in der Weise, daß „die Ausbildung, die auf den Sekundarbereich II ausgerichtet ist, mit Ablauf des 15. September 1980, im übrigen mit Ablauf des 15. September 1981 außer Kraft“ gesetzt wird. – Weitere Änderungen (Art. 2): Überwechsellmöglichkeiten für einphasige Sekundarstufe-II-Studenten in zweiphasige Studiengänge, soweit sie zum 15. 8. 1980 den 1. Studienabschnitt (3 Semester) noch nicht absolviert haben, für die übrigen, soweit sie zum 15. 8. 1981 den 1. Studienabschnitt noch nicht absolviert haben. Studenten höherer Semester schließen ihre Ausbildung einphasig ab, so daß *de facto* bis 1985/86 an der Universität eine einphasige neben einer zweiphasigen Lehrerausbildung durchgeführt wird.

bildungspolitischen Entscheidungen, was sich in der Gesamtschulfrage ebenso zeigt wie in der gegenwärtigen Diskussion um die Lehrerbildung. Für den Modellversuch „Einphasige Lehrerbildung“ bedeutete dies, daß die ‚Beweislast‘ sich praktisch umkehrte: Es ging nicht mehr darum, die für notwendig erachteten Reformen in einem Modell zu erproben, sondern darum, die Anpassung an die veränderten politischen Vorgaben durchzusetzen; mit anderen Worten: Die Bewährung des Modells mußte sich daran messen lassen, wieweit in ‚neuem‘ Gewand Altes erhalten werden konnte.

## 1.2. Verlaufsgeschichte und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Begonnen wurde der Modellversuch nach einer knapp zweijährigen Vorplanungsphase im April 1974, zeitgleich mit der Eröffnung des Studien- und Lehrbetriebs an den beiden, aus Abteilungen der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen (PHN) hervorgegangenen Neugründungen Oldenburg und Osnabrück. Bereits zum gleichen Zeitpunkt hatte die damalige SPD/FDP-Landesregierung mit Rücksicht auf die auseinanderdriftenden und kaum noch konsensfähigen Entwicklungen der Lehrerbildung in den Bundesländern ihre ursprüngliche Absicht, eine für alle Lehrämter *gleichlange, integrierte und einphasige* Lehrerbildung von insgesamt 5 Jahren Dauer zu erproben, wieder aufgegeben und die Trennung zwischen einer 9semestrigen einphasigen Ausbildung für die Lehrämter der Primarstufe und Sekundarstufe I sowie einer 11semestrigen Ausbildung für die Lehrämter der Sekundarstufe II einschließlich einer grundständigen Sonderpädagogen-Ausbildung verfügt. Diese Ausbildungsdauer entsprach der damals in Niedersachsen noch nicht eingeführten, sich jedoch aufgrund bundesweiter Entwicklungen abzeichnenden Regelung von einer 6- bzw. 8semestrigen Studiendauer mit anschließendem einheitlichen 18monatigen Vorbereitungsdienst. Die beiden Universitäten hielten jedoch in ihren Planungsentscheidungen für die Studienordnungen an dem Modell einer integrierten Ausbildung fest und modifizierten sie nur insoweit – dies im Grundkonsens mit dem Wissenschaftsministerium –, als sie für die Studiengänge der Sekundarstufe II eine 2semestrige fachwissenschaftliche Erweiterungsphase gegen Ende des Studiums einfügten.

Nach dem Regierungswechsel in Niedersachsen, Anfang 1976, brach Kultusminister W. REMMERS (CDU) den Versuch an der Universität Osnabrück im September 1976 wieder ab. Dieser Entscheidung waren heftige Auseinandersetzungen sowohl innerhalb wie außerhalb der Universität vorausgegangen, die sich vordergründig an Kapazitätsproblemen entzündet hatten (Erhöhung der Stundenanteile für die praktische Ausbildung bei gleichzeitig eklatantem Mangel an schulpraktischen Ausbildungsplätzen bzw. Ausbildern [Kontaktlehrern] vor allem im Gymnasialbereich), ausschlaggebend aber jene politisch-dogmatischen Verhaltungen dokumentierten, die das bereits eingeleitete Ende der Bildungsreform-Epoche begleiteten (vgl. DAXNER 1979). Beide Ereignisse aus der Chronik der ELAB beinhalteten die Preisgabe elementarer Zielsetzungen des auf 10 Jahre projektierten, von Bund und Land getragenen Modells.

Dennoch wurde dem Oldenburger Pendant, das zudem mit rund 7 Mio. DM für den Zeitraum von 1973–1979 aus Mitteln des BMBW finanziert wurde, Fortsetzung zugesichert. Befürwortern eines sofortigen Abbruchs, insbesondere dem Niedersächsischen Philologenverband, hielt Minister REMMERS die „Ergebnisoffenheit“ des Versuchs entgegen, „die seinem Charakter entspreche“, aber auch seine erklärte Absicht, die Fortführung in Oldenburg zu unterstützen<sup>3</sup>.

Mit der im Juli 1976 von Bundestag und Bundesrat mit Gültigkeit bis zum 15. 8. 1981 verabschiedeten Novellierung des Beamtenrechtsrahmengesetzes (Experimentierklausel für die bundesweite Anerkennung der einphasigen Lehramtsabschlüsse des Höheren Dienstes) sowie dem im Mai 1978 gegen den Widerstand des Niedersächsischen Philologenverbands, Landeselternrat und dem CDU-Landesverband Oldenburg verabschiedeten „Gesetz zur vorläufigen Regelung . . .“ (vgl. zur Vorgeschichte dieser Kontroverse FICHTEN/SPINDLER/STEINBRINK 1977) schienen Grundvoraussetzungen

3 Vgl. Antwort des Niedersächsischen Kultusministers auf eine Kleine Anfrage der Abgeordneten Dierkes und Dr. Niewerth (Drs. Nr. 2723); In: Presseinformation der Niedersächsischen Ministerkonferenz, Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit vom 7. 11. 1977.

für die Fortführung des „Modellversuchs ELAB“ gesichert, zumal auch das neuralgische Problem, der Kontaktlehrer-Mangel im Gymnasialbereich, durch Planstellen-Sonderzuweisungen an Ausbildungsschulen lösbar schien.

Das Änderungsgesetz von 1979 beendete jedoch diese ohnehin auf ein Minimum geschrumpften Erwartungen der Universität auf Verbesserung der Versuchsbedingungen. Die Reduzierung der ELAB auf die Dimension eines bildungspolitischen Konfliktfalls verdrängte die Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Bestandteilen und Zielen des Modells. Wäre dabei nur die „schlechte Praxis“ eines in seinen elementaren Zielsetzungen bereits demontierten Modellversuchs auf der Strecke geblieben, hätte dies vermutlich zur Aufgabe der von der Universität entschieden vertretenen Fortführung des Versuchs beigetragen<sup>4</sup>. Der „Anschauungsunterricht“, den die bildungspolitischen Interventionen lieferten, ließ jedoch einer großen Mehrheit der Studierenden und Lehrenden der Universität bewußt werden, welche „Alternativen“ für den Studien- und Lehrbetrieb bereitgehalten wurden<sup>5</sup>.

### 1.3. Die Elemente reformierter Lehrerausbildung: ‚integriert‘ und ‚einhäufig‘

Die Entwicklung der Modellversuchskonzeption hat ihre Wurzeln in den zu Beginn der 60er Jahre einsetzenden Diskussionen um eine grundlegende Neuordnung der Lehrerausbildung als *integrierter* Lehrerausbildung.

Die konzeptionelle und organisatorische Wiederherstellung der Lehrerausbildung nach 1945 in der Bundesrepublik war geprägt von organisatorischer Uneinheitlichkeit und konzeptioneller Zersplitterung, die die Bildungskommission des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS (1971, S. 107) als „Folge innerer Planungslosigkeit“ und als „auch in ökonomischer Hinsicht fragwürdig“ kritisiert hatte. Im Zuge der zu Beginn der 60er Jahre auftretenden ökonomischen und gesellschaftspolitischen Stabilisierungsprobleme erwies sich das westdeutsche Bildungssystem in seiner konzeptionellen Begründung als ideologische Fessel und in seiner materialen Reproduktionsfunktion als funktionales Hindernis für die erzwungene Entwicklung gesellschaftlicher Produktivkraftentwicklung wie politischer Loyalitätssicherung. Die Furcht vor einer „deutschen Bildungskatastrophe“ setzte ein politisch bedeutsames Kritikpotential frei, das auf grundlegende Reformen des Bildungs- und Ausbildungssystems von der Grund- bis zur Hochschule drang, in deren Mittelpunkt die Veränderung des Schulsystems und, daraus abgeleitet, die Neuordnung der Lehrerausbildung (Qualifikation der Qualifikateure) rückte.

Die Bildungskommission faßte diese Kritik Ende der 60er Jahre in fünf programmatischen Kriterien für eine „Neuordnung der Lehrerbildung“ zusammen, die zur Erhellung der Konzeptgenese des Modellversuchs ELAB noch einmal zitiert werden sollen:

(1) „Die Schule hat lange unter der Voraussetzung funktioniert, sie verfüge über ein eindeutig bestimmtes und festdefiniertes System von Normen und Kriterien ihres Bildungsauftrages, an denen sich die Schüler so, wie sie eben durch Anlage und Herkommen geprägt seien, zu bewähren hätten. . . .“ Aus der Erkenntnis, „daß es Aufgabe der Schule ist, in einer Gesellschaft, in der überhaupt nur Gebildete bestehen können, die Talente herauszufordern, zu entwickeln und zu fördern“, folgt, daß die Lehrer instand gesetzt werden müssen, „jene Normen und Kriterien zu überprüfen und die komplizierten Unterrichts- und Erziehungsaufgaben im Lichte ihrer wissenschaftlich erforschten Voraussetzungen systematisch und kritisch zu begreifen, zu strukturieren und auszuführen.“

4 Vgl. Senatsbeschluß der Universität vom 20. 12. 1978 und Berichte der Studienkommissionen und Fachbereichsräte zur ELAB-Sondersitzung am 20. 12. 1978, Drs. S. 417/78.

5 Vgl. Entwürfe der Niedersächsischen Ministerkonferenz zu Neufassungen der Ordnungen für die 1. Staatsprüfung der Lehrämter Grund-/Hauptschulen sowie Realschulen vom 19. 7. 79 und 7. 11. 79, ferner Entwurf einer Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die einhäufige Lehrerausbildung.



(2) „Bildungspläne und Lehrinhalte aller Schulen [müssen] an den Ergebnissen der Wissenschaften und in dauerndem Kontakt mit der Umwelt, ihren Anforderungen und Entwicklungstendenzen fortlaufend überprüft werden“ . . . „Dies erfordert eine fundierte fachwissenschaftliche ebenso wie eine didaktische Ausbildung aller Lehrer“ und „eine Zusammenführung beider Aspekte in der Ausbildung selbst.“

(3) Die in den bestehenden Formen der Lehrerbildung „nur unzulänglich rezipierten wissenschaftlich begründeten Erkenntnisse über die Bedingungen von Lehr- und Lernprozessen und neu gewonnenen Einsichten in Sozialisierungsvorgänge“ sind unabdingbare Bestandteile einer reformierten Ausbildung, aus der die Kompetenz für „eine kritische Revision“ von Unterrichtsmethoden und Erziehungsformen“ hervorgehen.

(4) Die Innovationsprozesse im Bereich der unterrichtstechnologischen und didaktischen Medien, der Lernprogramme und Erfolgskontrollen erfordern für die Gestaltung von Erziehung und Unterricht in allen Fächern, Schularten und Schulstufen“ eine Neudefinition der Rolle des Lehrers, aus der auch „sein Anteil am Lernprozeß“ bestimmt werden muß.

(5) „Wissenschaftlichkeit und neue Kriterien der Differenzierung und Spezialisierung“ sind die Maßstäbe eines „neuen Berufsverständnisses“ des Lehrers, das sich durch seine „erhöhte Unabhängigkeit und Selbstverantwortung in der Ausübung seines Berufs“ auszeichnet. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1971, S. 100f.)

Als integrierende und integrierte Elemente einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung der Lehrer „aller Schularten und Schulstufen“ bezeichnete die Bildungskommission: „ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Studium, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien, die Einbeziehung praktischer Erfahrungen in das Studium“ (ebd., S. 102).

Diesen konzeptionell-programmatischen Integrationspostulaten folgten korrespondierend die Forderung nach einer organisatorisch-institutionellen Integrationslösung. Breite Resonanz fanden dabei die von ROBINSOHN (1967) vorgetragenen Vorschläge zur „Ausbildung aller Lehrer an einer Pädagogischen Fakultät“ (zur Kritik vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1971, S. 163ff., sowie MÜLLER 1971). ROBINSOHNS Vorschläge blieben bekanntlich heftig umstritten und wurden sowohl von der Mehrheit der Pädagogischen Hochschulen, die um ihre Eigenständigkeit fürchteten und eher auf eine Statusangleichung als „wissenschaftliche“ Hochschulen drängten, als auch von den meisten Universitäten, die in der unmittelbaren Berufs- und Praxisorientierung der Lehrerbildung ein Charakteristikum ihrer prinzipiellen Unwissenschaftlichkeit argwöhnten, abgelehnt.

Mit der zweiten und radikaleren Welle der Kritik an dem überlieferten Bildungs- und Ausbildungssystem durch die Studentenbewegung am Ausgang der 60er Jahre erfuhren diese oben skizzierten Reformforderungen eine auch politisch weitergehende Bedeutung. Kernpunkt dieser Kritik war die aus einer gesellschaftspolitisch-materialen Wissenschafts- und Ideologiekritik entwickelte Vorstellung von der Vermittlung zwischen wissenschaftlicher Berufsqualifizierung und gesellschaftsverändernder politischer Praxis (vgl. *Hochschule in der Demokratie* 1961). Ein solches Qualifikationsverständnis setzte institutionell-organisatorische wie konzeptionelle Veränderungen des Ausbildungsprozesses voraus, in dem Wissen, Erkenntnis und Handeln, d. h. Theorie und Praxis, integrierte Bestandteile eines einheitlichen Ausbildungsgangs bildeten. Die organisatorische Form hierfür sollte das Projektstudium bilden. In dieser Kritik liegt daher auch die eigentliche Begründung für das Paradigma einer *einphasigen* Lehrerbildung.

Die BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK) (1970) entwickelte in ihren 103 „Thesen zur integrierten Lehrerausbildung“ das unseres Erachtens bis heute differenzierteste Konzept für eine grundlegende Neuordnung der Lehrerausbildung, das zugleich auch eine wesentliche Grundlage für die an der Universität Oldenburg erarbeitete Konzeption eines Modells einphasiger, integrierter Lehrerausbildung bildete. Die BAK verknüpfte ihre zentralen Kriterien für eine Reform der Lehrerausbildung „Einheitlichkeit“, „Differenzierung“, „Professionalisierung“ und „Praxisbezug“ mit den Forderungen nach:

- „– einem gleichwertigen fachwissenschaftlichen Studium . . .
- einem erziehungswissenschaftlichen Studium (oder: dem Studium der bisher an den Pädagogischen Hochschulen in den Grundwissenschaften zusammengefaßten Disziplinen) . . .
- einem fachdidaktischen Studium (oder: dem Studium der Vermittlungsprozesse an den jeweiligen Fachdisziplinen) . . .
- einem Praktikum (oder: dem Studium eines Tätigkeitsfeldes) . . .
- der Integration von Universität und Pädagogischer Hochschule . . .
- der Integration von Universität und Studienseminar . . .
- enger Kooperation der Universität mit den Schulen . . .“ (S. 40 ff.)

Das Kriterium „Praxisbezug“ sollte darauf abzielen, „das Nacheinander von fachlichen beziehungsweise theoretischen Studien und praktischer Ausbildung und deren Zuordnung zur Hochschule einerseits, zum Studien- oder Bezirksseminar andererseits“ zugunsten integrierter Ausbildungsphasen abzulösen (ebd., S. 22).

Im Gegensatz zu aktuellen Kritiken an der die berufliche Mobilität (angeblich) einschränken Professionalisierung der Lehrerausbildung (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1978) sah die BAK in einer integrierten Lehrerausbildung erst die Voraussetzung zu größerer Mobilität und einem „größeren Austausch zwischen dem Lehrerberuf und sonstigen Berufen“, die es erlaube, daß der Lehrer „nicht sein ganzes Leben lang in der gleichen Tätigkeit verharren muß“.

#### 1.4. Zur Entwicklung des Einphasen-Modells in Niedersachsen

Entscheidende Impulse zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Niedersachsen lieferte außer der GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) die Pädagogische Hochschule Niedersachsen (PHN).

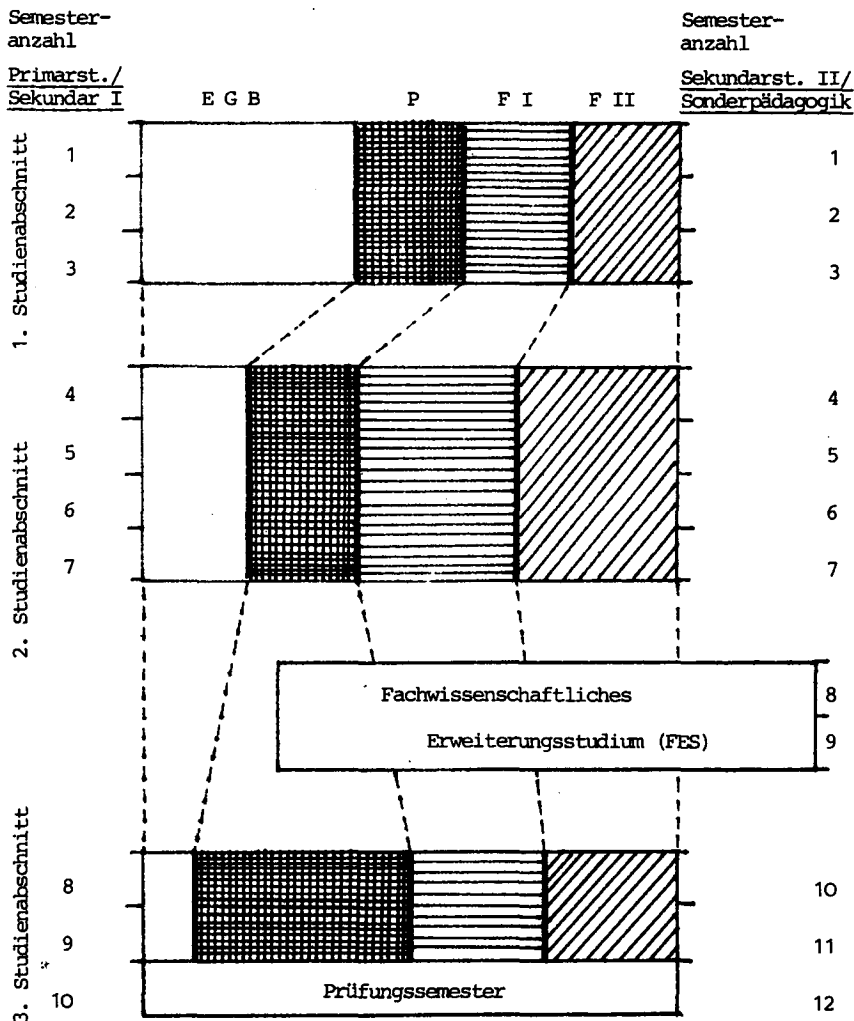
1970 veröffentlichte der Senat der PHN seine „Grundsätze zur Neuordnung der Lehrerausbildung“, in denen er eine „gleichwertige und gemeinsame Ausbildung aller Lehrer in einem mindestens 4jährigen Studium an einer Institution (Universität oder Gesamthochschule) forderte. Als eines der wichtigsten Ziele nannte er die Neuordnung der „weiteren Ausbildung während der Berufseingangsphase“ als integrierten Bestandteils des Studiums die gemeinsam von Schule und Hochschule zu gestalten sei (SENAT DER PHN 1970, S. 7, 9).

Im gleichen Jahr legte die GEW Niedersachsen ihre „Grundforderungen zum Niedersächsischen Lehrerausbildungsgesetz“ der Öffentlichkeit vor. Darin schlug sie, ausgehend von den KMK-Vereinbarungen vom 8./10. Oktober 1970 und den Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS (*Strukturplan*: „die beiden Ausbildungsphasen sind eng aufeinander bezogen“), erstmals ein „Modell für eine einphasige Lehrerausbildung“ vor, das eine für alle Lehrämter gleichlange, 10semestrige Ausbildung mit integrierten theoretischen Studien und praktischen Ausbildungsphasen sowie einer 1jährigen Berufseinführungsphase beinhaltete (GEW 1970).

Im Mai 1972 konkretisierte der PHN-Senat in einem „Quantitäten-Proportionen-Modell für ein 10semestriges Lehrerstudium“, seine Grundsätze von 1970 und griff darin auch das GEW-Modell auf. Der Senat verstand „diese Thesen als Beitrag zu einer Studienreform, die sich nicht auf sogenannte Engpässe beschränkt, sondern weitgehende Veränderungen des bestehenden Systems der Schulen und Hochschulen in die Überlegungen einbezieht (SENAT DER PHN 1972). Ebenfalls 1972 faßte eine vom damaligen SPD-Kultusminister P. v. OERTZEN eingesetzte Arbeitsgruppe ihre Beratungen zur

„Einordnung der Lehrerausbildung in den Gesamthochschulbereich“ in einen „Gesetzentwurf zur Ausbildung der Lehrer im Lande Niedersachsen“ zusammen, der die Umstellung der niedersächsischen Lehrerausbildung in einem Übergangszeitraum bis 1980 auf einphasige, integrierte Studiengänge vorsah (ARBEITSGRUPPE 1972). Diese Vorgaben sowie die bereits in der Regierungserklärung des Ministerpräsidenten A. KUBEL (SPD) von 1970 beschriebenen Schwerpunkte in der Lehrerausbildung für die beiden Neugründungen Oldenburg und Osnabrück wurden von den beiden Gründungsausschüssen zum Modell einer einphasigen, integrierten Lehrerausbildung präzisiert, dessen Struktur das folgende Schaubild verdeutlicht.

### Gewichtung der Studienanteile in der einphasigen Lehrerausbildung



#### Legende:

- EGB - erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Bereich
- P - Praxisphasen
- F I - Fach I
- F II - Fach II

## 2. Konzeption und Realisierungsbedingungen des Modellversuchs an der Universität Oldenburg

### 2.1. Studienorganisation und curriculare Konzeption

Die ursprüngliche Konzeption des ELAB-Modells sah eine 10semestrigere, nach Schulstufen differenzierte Ausbildung für alle Lehrämter vor. Diese sollte sich in drei Studienabschnitten mit spezifischen Schwerpunktsetzungen untergliedern. Nach der verfügbaren Differenzierung in 9semestrigere und 11semestrigere Studiengänge wurde für die Studiengänge der Sekundarstufe II eine zweisemestrigere fachwissenschaftliche „Erweiterungsphase“ eingeschoben. In allen drei Studienabschnitten sollten fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildungskomponenten integriert studiert werden; allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung. Die in alle Studienabschnitte einbezogenen berufspraktischen Ausbildungsphasen sollten ursprünglich im Rahmen der Projekte durchgeführt werden. Die Projekte sollten zeitlich ungefähr die Hälfte der Studienzeit (bezogen auf die Semesterwochenstunden in den einzelnen Semestern) umfassen. Ihre relative Bedeutung innerhalb der Gesamtkonzeption – und der entsprechende programmatische Stellenwert in der Auseinandersetzung um die ELAB – war insofern höher, als die spezifischen Ziele der einphasigen Lehrerbildung in der Planungsphase untrennbar mit der Projektkonzeption des Studiums verbunden waren. – Ausgehend von der curricular differenzierten Gewichtung der drei Studienabschnitte und berufspraktischen Ausbildungssequenzen, wurden die Qualifikationsziele der einzelnen Studienabschnitte in einer „Rahmenordnung für Lehramtsstudiengänge“ beschrieben (in: UNIVERSITÄT OLDENBURG: Studienführer für das Sommersemester 1974, S. 150–167):

Der 1. Studienabschnitt als Studieneingangsphase sah neben der Einführung in das fachwissenschaftliche Studium erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien im Rahmen entsprechender Projekte vor, in denen zwei 4wöchige Erkundungen durchgeführt werden. Diese Projekte sollten auch fachwissenschaftliche Inhalte einbeziehen. Faktisch gelang es jedoch nur teilweise, in jedem Semester ein derart interdisziplinäres Projektangebot sicherzustellen.

Der qualifikatorische Schwerpunkt des 2. Studienabschnitts sollte in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung liegen. Dabei sollte unter anderem in beiden Fächern im Rahmen eines Projekts eine fachwissenschaftliche Fragestellung exemplarisch bearbeitet werden, um anschließend in einem 6wöchigen Unterrichtsvorhaben hierzu eine Unterrichtseinheit durchzuführen, soweit die Lehrpläne der Schulen dies zulassen. Auch dies gelang nur teilweise aufgrund schulform- und jahrgangsspezifischer Unterschiede in den Handlungsspielräumen innerhalb der Schulen.

Die Ausbildungsziele für den 3. Studienabschnitt umfaßten die fachlich-schulstufenspezifische Vertiefung, die berufspraktische Einführung sowie die Aneignung der Lehrerrolle. Angestrebt war dabei neben curricularer Innovationsfähigkeit und -bereitschaft auch darüber hinausgehende schul- und gesellschaftspolitische Handlungsfähigkeit und -bereitschaft auf der Grundlage erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Analysen zum Berufsfeld des Lehrers im 1. Studienabschnitt. Die Konkretisierung dieser Ziele für den 3. Studienabschnitt in studienorganisatorischer Hinsicht erfolgte erst 1976. Sie sah ein „Vorbereitungssemester“, ein „unterrichtspraktisches Halbjahr“ in den Schulen und ein anschließendes Prüfungssemester vor. Diese Grundstruktur mußte sich den formalen laubbahn- und beamtenrechtlichen Vorgaben im Sinne der Gleichwertigkeit gegenüber der zweiphasigen Lehrerbildung anpassen und führte zu einem „Öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis“ in Analogie zur einphasigen Juristenausbildung. Den Abschluß bildet eine Staatsprüfung, welche die Prüfungsteile des 1. und 2. Staatsexamens in der zweiphasigen Ausbildung enthält.

## 2.2. Kontaktlehrer-Modell und institutionelle Regelungen der Kooperation von Schule und Hochschule

Für die berufspraktische Ausbildung wurde in diesem Modellversuch eine besondere Ausbilderkategorie geschaffen: die sogenannten „Kontaktlehrer“<sup>6</sup>. Dies sind qualifizierte Lehrer, welche gemeinsam mit Lehrenden der Universität die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der berufspraktischen Vorhaben betreuen sollen.

Die Kontaktlehrer stellen vom Status und von den Aufgaben her eine Mischung zwischen den Fachleitern/Fachseminarleitern der 2. Phase und den Mentoren für die Betreuung der Praktika in der 1. Phase der Grund- und Hauptschullehrerausbildung dar. Ihre Tätigkeit ist nicht mit besonderen Funktionsstellen verbunden; sie erhalten auch keine finanziellen Zusatzvergütungen, dafür aber eine 10stündige Stundenverlängerung, die mit einem unterrichtsfreien Tag (Freitag) verbunden ist, an dem sie in den Ausbildungsprojekten der Universität mitarbeiten, die grundsätzlich Donnerstagnachmittag oder Freitag stattfinden. In den unterrichtspraktischen Phasen betreuen sie relativ kleine Studentengruppen (im 1. Studienabschnitt zwei Gruppen von je 6 Studenten innerhalb von acht Wochen; im 2. Studienabschnitt 4 bis 5 Studenten in sechswöchigen Unterrichtsvorhaben; im unterrichtspraktischen Halbjahr 4 Studienfälle, das heißt Studenten in einem Fach). Ihre Tätigkeit ist in der Regel auf 3 Jahre befristet, Verlängerungsmöglichkeiten sind nicht ausgeschlossen und im allgemeinen auch genutzt worden.

Entscheidend für die Rekrutierung von Kontaktlehrern war die zwischen der Universität und den Schulbehörden getroffene Grundsatzvereinbarung, einer möglichst großen Zahl von Lehrern und damit auch Schulen die Mitwirkung an der einphasigen Ausbildung zu ermöglichen. Für die Beauftragung geeigneter Lehrer wurde ein Kriterienkatalog zwischen Universität und Schulbehörden vereinbart, der die Voraussetzungen für die Kontaktlehrertätigkeit festlegte und dessen wichtigste Bestimmungen lauten: 2. Staatsprüfung mit mindestens befriedigendem Prädikat, mindestens zweijährige Unterrichtstätigkeit nach der 2. Staatsprüfung und (in der Regel) die Verbeamtung auf Lebenszeit.

Die institutionellen Regelungen für die Durchführung der berufspraktischen Ausbildung wurden im 1972 von seiten der Universität und der Schulverwaltung ins Leben gerufenen „Gesprächskreis Schule – PKL“<sup>7</sup> (seit 1974 „Gesprächskreis Schule – Universität [GSU]“) entwickelt, einem Expertenkreis aus Schulverwaltungsbeamten, Schulleitern, Ausbildungsleitern der 2. Phase, Hochschullehrern, Kontaktlehrern, Studenten und Planern des Modellversuchs. Hier wurden auch die Einzelheiten der organisatorischen Durchführung (Festlegung der jeweiligen Zeiträume, Anmeldeverfahren und -fristen, Grad der Informationspflicht über die geplanten Vorhaben, Möglichkeiten der Abweichung vom Lehrplan der Schule, Voraussetzungen für empirische Untersuchungen im Schulbereich) in einer „Vorläufigen Verfahrensregelung“<sup>8</sup> festgelegt. Die Abklärung über die Gestaltung des 3. Studienabschnitts erfolgte ebenfalls in diesem Kreis.

6 Vgl. zum folgenden: Funktionen und Aufgaben des Kontaktlehrers. In: Materialien zur Kooperation zwischen Schule und Universität 6 (mat 6): Unterrichtsvorhaben. Erfahrungsberichte aus der schulpraktischen Ausbildung. Oldenburg 1977, S. 73–86.

7 PKL = Planungskommission Lehrerausbildung des Gründungsausschusses für die Universität Oldenburg.

8 Durchführung berufspraktischer Ausbildungsvorhaben im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg (vorläufige Verfahrensregelung vom Juli 1974, mit späteren Ergänzungen). In: mat 6, a.a.O., S. 93–96.

Innerhalb der Universität war eine „Gemeinsame Kommission für Lehrerbildung (GKL)“<sup>9</sup> für alle allgemeinen, fachübergreifenden Fragen der einphasigen Lehrerbildung zuständig. Alle mit der Organisation der berufspraktischen Ausbildung verbundenen Arbeiten wurden über ein besonderes „Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB)“<sup>10</sup> abgewickelt. Dessen Aufgaben beschränkten sich aber nicht auf organisatorische Angelegenheiten, sondern seine wissenschaftlichen Mitarbeiter hatten entscheidenden Anteil an der konzeptionellen Entwicklung des gesamten Modells in jeder Phase. Zu den Aufgaben gehören auch die Kontaktlehrer-Werbung, die Veranstaltung von Kontaktlehrer-Tagungen, von wissenschaftlichen Tagungen zu curricularen Fragen im Zusammenhang mit der ELAB, die Dokumentation von Projektberichten und aus ELAB-Veranstaltungen hervorgegangenen Studienmaterialien.

### 2.3. Zur Größenordnung des Modellversuchs

Die quantitative und räumliche Größenordnung kennzeichnet den Modellversuch als „Großversuch“. Er umfaßt die gesamte Lehrerbildung an der Universität Oldenburg in 17 Studiengängen. Im ersten Semester 1974 wurden bereits 343 „einphasige“ Studenten neu immatrikuliert, zu denen noch 109 Studenten als „Überwechsler“ aus den PH-Studiengängen hinzukamen. In späteren Jahren wurden Zulassungsbeschränkungen in den meisten Fächern eingeführt, die zu kleineren Semesterjahrgängen führten. Im WS 1979/80 waren insgesamt 2.933 ELAB-Studenten eingeschrieben.

Nach der ursprünglichen Konzeption sollten sich die Studenten bis zum Ende des 2. Studienabschnitts für eine Schulstufe entscheiden können<sup>11</sup>. Bis zum WS 1975/76 war dies auch weitgehend möglich. Damals wählten rund 50% der Studenten Studiengänge für das Lehramt der Sekundarstufe II, was unter anderem mit den erwarteten besseren Einstellungschancen zusammenhing. Entsprechend groß war auch der Bedarf an schulpraktischen Ausbildungsplätzen im Gymnasialbereich, vor allem für die schulformbezogene Ausbildung im 3. Studienabschnitt, in dem von 1979 an durchschnittlich 140, einmal sogar 174 Studenten in den Studiengängen der Sekundarstufe II Ausbildungsplätze benötigten. Erst von Februar 1981 an wird die Zahl aufgrund der schulformbezogenen Quotierung bis auf durchschnittlich ca. 70 für die Jahrgänge bis 1985/86 sinken.

Räumlich erstreckt sich die Ausbildungsregion auf den Nord-West-Teil des heutigen Regierungsbezirks Weser-Ems sowie den Nord- und Westteil des Regierungsbezirks Lüneburg in einem Radius von über 100 km, wie das Schaubild verdeutlicht.

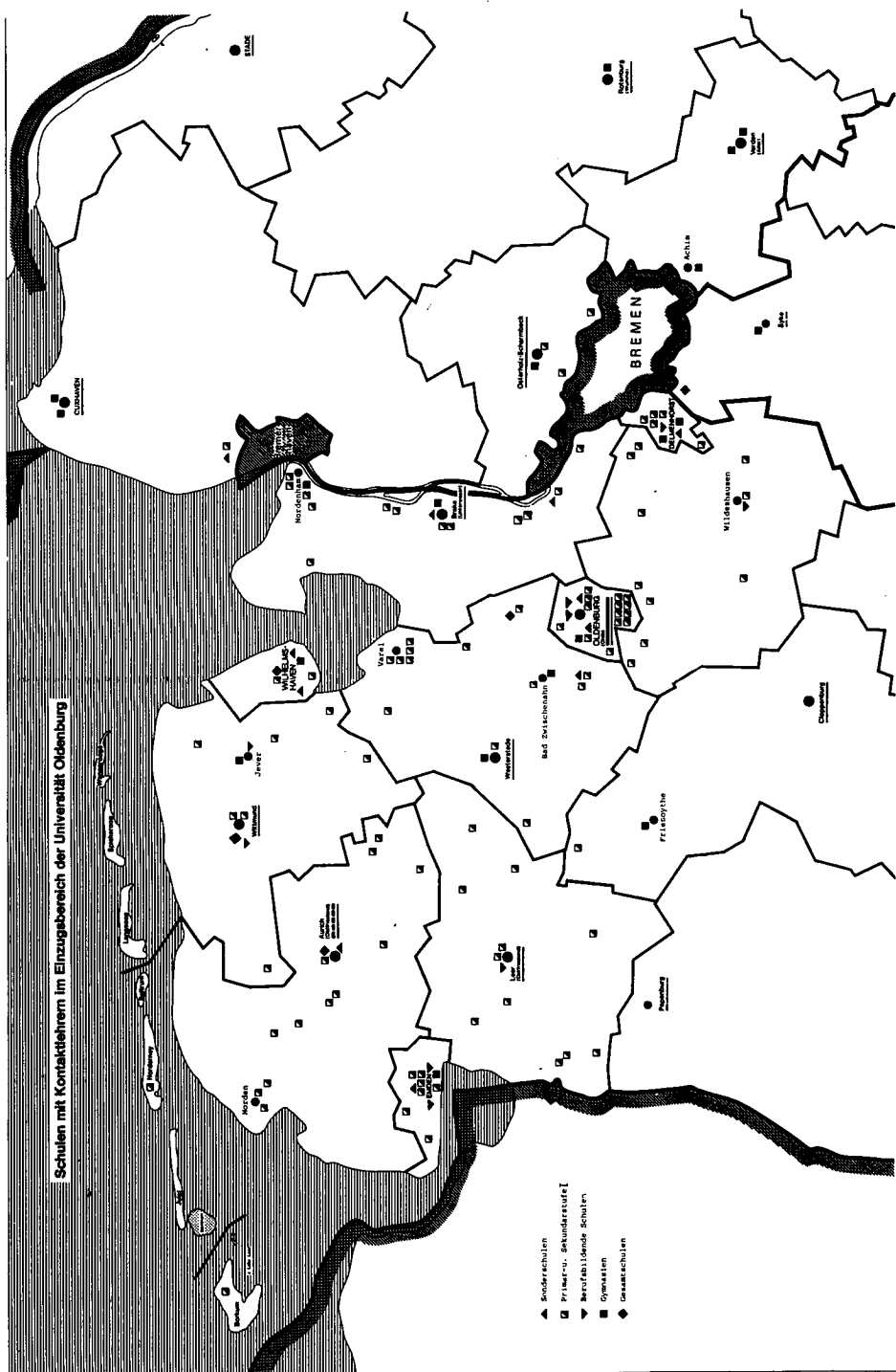
Der Modellversuch begann 1974 mit 49 Kontaktlehrern, die bereits ein Jahr zuvor (mit Schuljahresbeginn 1973/74) in einem sogenannten „Vorlauf-Projekt“<sup>12</sup> auf ihre Ausbil-

9 Die Aufgaben der Gemeinsamen Kommission für Lehrerbildung (GKL) sind in § 51 der 1974 genehmigten „Grundordnung für die Universität Oldenburg“ festgelegt. In § 100 des 1978 in Kraft getretenen Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) ist für alle Hochschulen, die „Aufgaben in der Lehrerbildung“ erfüllen, eine derartige GKL vorgesehen.

10 Das Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) ist in § 72 Abs. 5 Nr. 3 der Grundordnung benannt. In § 108 NHG ist ein solches Zentrum, das der GKL bei der Erfüllung ihrer Aufgaben als zentrale Einrichtung dienen soll, als Möglichkeit vorgesehen.

11 § 5 Abs. 1 der Rahmenordnung für Lehramts-Studiengänge, a.a.O.

12 Vgl. hierzu: Materialien zur praxisorientierten Hochschulreform 1 (mat 1): Kontaktlehrer an der Universität Oldenburg. Neue Ansätze zur Kooperation zwischen Schule und Universität. Bericht über ein Vorbereitungsprojekt von Lehrern auf ihre Mitarbeit im Rahmen der einphasigen, integrierten Lehrerbildung an der Universität Oldenburg. Oldenburg 1974.



dungsaufgaben vorbereitet wurden. Bis zum SS 1980 wuchs ihre Zahl auf insgesamt 204, davon 122 aus dem Grund- und Hauptschulbereich, 16 aus Sonderschulen, 50 aus Gymnasien und 16 aus dem berufsbildenden Bereich (Höhere Handelslehranstalten und Fachgymnasien). Gegenüber dem Gesamtbedarf von 260 Kontaktlehrern fehlen damit aber immer noch 56. Die bestehenden Defizite im Grund- und Hauptschulbereich (ca. 20 gegenüber einem Bedarf von 142) sind weitgehend fachspezifisch bedingt (z. B. im Fach Arbeitslehre, für das es kaum ausgebildete Fachlehrer gibt). Grundsätzliche Probleme bestehen jedoch im Gymnasialbereich. Trotz der 1978 erfolgten Erweiterung der Anzahl von Ausbildungsschulen konnte bisher der Bedarf von 85 Kontaktlehrern nicht gedeckt werden.

Die Absicherung der kapazitätsmäßigen Voraussetzungen zur Durchführung der berufspraktischen Ausbildung ist bis heute weder durch Gesetz noch durch eine Verordnung geregelt – sieht man einmal von der gesetzlichen Regelung der Zulassungsbeschränkungen zum Vorbereitungsdienst ab, die auf die einphasige Ausbildung angewendet wird<sup>13</sup>. Dies brachte insofern Probleme mit sich, als zwar die gesamte Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg einphasig erfolgt, aber die Gymnasien der Studienseminar-Standorte Oldenburg, Wilhelmshaven und Emden/Leer als Ausbildungsschulen für die Studienreferendare ausgespart wurden.

Die fehlende Abstimmung mit dem Kapazitätsbedarf der Studienseminare war jedoch nicht der einzige Grund für den Kontaktlehrermangel in den Gymnasien. Die Landesvertretung der Gymnasiallehrer, der Philologenverband, hat die ELAB und die mit ihr verbundene Kritik an der traditionellen Gymnasiallehrausbildung von Anfang an scharf abgelehnt (vgl. hierzu FICHTEN/SPINDLER/STEINBRINK 1977). Diese Ablehnung schlug sich in den Kontaktlehrerzahlen deutlich nieder. Das durch die politische Kontroverse in den Gymnasien verursachte „Klima“ wirkte sich bereits im Stadium der „Bereitschaftserklärungen“ von interessierten, in der Mehrzahl jüngeren Kollegen so bremsend aus, daß offizielle, mit schulorganisatorischen Begründungen erfolgte Ablehnungen von Bewerbungen nicht mehr das zentrale Problem waren. Im Unterschied dazu war die Kooperationsbereitschaft der 1978 neu dazugekommenen Gymnasien im Regierungsbezirk Lüneburg gegenüber der Universität deutlich größer, weil (1) der Kultusminister diese Mitwirkung per Erlaß verfügt hatte<sup>14</sup>, (2) es dort keine konkurrierenden Studienseminare gibt und (3) diese Schulen von den bildungspolitischen Konfrontationen der Gründungsphase weitgehend unberührt geblieben waren. – Das Problem des chronischen Kontaktlehrer-Mangels wurde zudem mit einer Notlösung insofern abgeschwächt, als der Niedersächsische Minister für Wissenschaft und Kunst 1976<sup>15</sup> verfügte, aus nicht-besetzten Kontaktlehrer-Stellen sogenannte „mitwirkende Lehrer“ zu beauftragen, die je nach Gruppengröße 2 bis 5 Stunden Unterrichtsentlastung erhielten. Anfang 1980 wirkten ca. 120 Lehrer, davon 90 Gymnasiallehrer, in dieser Weise mit.

13 Verordnung über die Kapazität der Ausbildungsstätten und das Auswahl- und Zulassungsverfahren für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst von Lehrerlaufbahnen (KapVO-Lehr.) vom 28. 10. 1977.

14 Erlasse des Kultusministers vom 3. 10. 1977 und 11. 1. 1978 (MK 3063–34, 115/4).

15 Erlaß des Ministers für Wissenschaft und Kunst vom 16. 8. 1976 – 107–1546/76 in Verbindung mit dem Erlaß des Niedersächsischen Kultusministers vom 5. 7. 1976 – 3033–1546/76. Die Auswahlkriterien für die Praxislehrer sind im Prinzip die gleichen wie für Kontaktlehrer, nur bei der Dauer der Berufspraxis nach dem 2. Staatsexamen wird teilweise großzügiger verfahren.



Die Voraussetzungen innerhalb der Universität waren insofern ungleich günstiger, als sich fast alle (z. Zt. ca. 350 hauptamtliche) Lehrenden an der fachwissenschaftlichen und mehr als zwei Drittel auch an der berufspraktischen Ausbildung beteiligten (in den einzelnen Praxisphasen ca. ein Drittel gleichzeitig). Soweit in einzelnen Fächern Kapazitätsprobleme auftraten, waren diese durch eine insgesamt zu geringe personelle Ausstattung bedingt. Davon waren zum Beispiel „Massenfächer“ wie Deutsch, Kunst und Sport betroffen.

### 3. Erfahrungen und Einschätzungen

Die Frage, was der Modellversuch erbracht hat, vor allem, welche Ergebnisse einen Beitrag für aktuelle und zukünftige Entwicklungen in der Lehrerbildung liefern können, läßt sich angesichts der Komplexität der abgelaufenen Prozesse und bildungspolitischen Entwicklungen in den sechs Jahren der ELAB-Erprobung im Rahmen dieses Beitrags nur sehr allgemein beantworten. Dies hängt unter anderem damit zusammen, daß eine systematische und umfassende wissenschaftliche Begleitung nicht stattgefunden hat. Vorliegende universitätsinterne Auswertungsstudien haben sich immer nur mit einzelnen Aspekten des Modells befaßt oder exemplarisch die Arbeit einzelner Ausbildungsprojekte dargestellt, so daß ihr Aussagewert im Sinne einer generalisierenden Beurteilung begrenzt ist<sup>16</sup>. Im folgenden wollen wir einige Aspekte benennen, zu denen wir eine vorläufige Gesamteinschätzung vornehmen zu können glauben.

#### 3.1. Die Fiktion der „Kostenneutralität“

Der von der einphasigen Ausbildung politisch erwartete Ökonomisierungseffekt erwies sich trotz vorweggenommener Regelstudienzeit – Oldenburg dürfte die einzige Hochschule sein, an der sowohl zukünftige Grund- und Hauptschul- als auch Gymnasiallehrer mit dem Minimum der vorgegebenen Ausbildungs- und Studienzeiten ihre Ausbildung abschließen – als fragwürdiges Kalkül. Die Übernahme von Funktionen des Studien- bzw. Ausbildungsseminars durch die Universität erforderte bei der Größenordnung des Versuchs für diese eine kostenintensivere Kapazitätsausstattung, als dies in der zweiphasigen Ausbildung der Fall ist. Die zeitweilig auch von der Landesregierung vertretene „Kostenneutralität“ des Versuchs war die Fiktion einer doppelten Buchführung<sup>17</sup>.

16 Vgl. z. B. Evaluation. Zur Auswertung von Projekten, Lehrveranstaltungen und berufspraktischen Vorhaben. Hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis unter Mitarbeit von Jany/Fichten. Oldenburg, November 1977; Evaluation II. Materialien zur Diskussion über den 3. Studienabschnitt. Hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis unter Mitarbeit von Jany/Fichten. Oldenburg, Oktober 1978; Evaluation III. Materialien zur Diskussion über den 1. Studienabschnitt. Hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis unter Mitarbeit von GRABBE-EGLOF/FISENNE. Oldenburg, Dezember 1978; sowie FICHTEN/JÄCKEL/OTTO/STINSHOFF 1977; FICHTEN/JÄCKEL/STINSHOFF 1978; PIEPER 1975; 1979; WAGNER 1978; ferner die vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis herausgegebene Reihe: Materialien. Berichte aus den Projekten.

17 Vgl. „Einphasige Lehrerbildung ist kostenneutral. Staatssekretär von Campenhausen erläutert Modellversuch“, Presseinformation 62/76 des Niedersächsischen Ministers für Wissenschaft und Kunst vom 9. 7. 1976, und: „Einphasige Lehrerbildung. Staatssekretär von Campenhausen beantwortet Kleine Anfrage der Abgeordneten Flick und Niewerth (CDU)“, Presseinformation 63/76 vom gleichen Tage, abgedruckt in: Materialien zur Kooperation zwischen Schule und Universität 5 (mat 5): Einphasige Lehrerbildung. Planungen und Daten zur 2. Erprobungsphase des Reformvorhabens, Oldenburg, Wintersemester 1976/77, S. 23–28; sowie die Antwort des Kultusministers auf die Kleine Anfrage der CDU-Abgeordneten Dierkes und Niewerth, Presseinformation 203/77 des Niedersächsischen Kultusministers vom 7. 11. 1977.

So ist zwar das Kontaktlehrermodell insgesamt nicht wesentlich kostenintensiver als die Personalausstattung für den Vorbereitungsdienst bzw. für die praktische Ausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst; aufwendiger ist jedoch die sonst unübliche Praxisbetreuung von seiten der Hochschule. Diese erfordert zusätzliche Hochschullehrerstellen, bezogen auf die Studentenzahlen. Dieser Tatsache wurde im Rahmen des Zulassungsverfahrens dadurch Rechnung getragen, daß die bundesweit vorgegebenen Curricularrichtwerte für die Lehramtsstudiengänge der ELAB erhöht, in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen mehr als verdoppelt wurden. Die hierin enthaltene Verteuerung der Ausbildung wurde auch durch die kürzeren Studienzeiten nicht aufgewogen. Fazit: Für eine Lehrerausbildung, deren oberstes Kriterium die Minimierung der Ausbildungskosten darstellt, ist die ELAB kein geeignetes Modell.

### 3.2. Bürokratisierung im Rahmen des Curriculum

Das Fehlen qualitativer und nicht nur formal-gesetzlicher Regelungen für die Erprobung des Modellversuchs – in vieler Hinsicht durchaus als Chance zu verstehen, konzeptionelle Phantasie nicht von vornherein in vorgegebene Strukturen einzuzwängen – erzeugte bei den fortschreitend sich verschlechternden Realisierungsbedingungen innerhalb der Universität zunehmende Handlungsunsicherheiten und ein überzogenes Organisations- und Regelungsbedürfnis. Je mehr Probleme bei der Umsetzung der konzeptionellen Ansprüche auftraten, desto mehr wuchs die Neigung innerhalb der Universität, die Lösung in der Organisier- und Regelbarkeit dieser Probleme zu suchen oder ihre Ausweitung mit formalorganisatorischen Regelungen zumindest zu begrenzen. Hierfür lassen sich einige Beispiele benennen:

(1) Die mit der Projektkonzeption verbundene Forderung nach Interdisziplinarität – über die innerhalb der Universität bis heute grundsätzlich kein Dissens besteht – verwandelte sich unter den faktischen Bedingungen des ELAB-Curriculums zu einer „Organisationssymbolik“, durch die die inhaltliche Überzeugungskraft der Projektkonzeption faktisch geschwächt wurde. Projekte waren in der Mehrzahl nicht mehr primär Produkte interdisziplinärer Kooperationsbedürfnisse, sondern vorgegebene curriculare Organisationseinheiten, bei denen die Organisationstechnokratie zunehmend mehr Bedeutung erhielt als die zu organisierende Vermittlung der Projektinhalte. Dieser Bedeutungswandel schlug sich bis in den universitären Jargon durch: In Projekten wurden nicht Lern- und Lehrprozesse organisiert, sondern „EG-(erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche)“- und Fachanteile, Erkundungs- und Unterrichtsvorhaben „abgedeckt“, Lehrdeputate „verausgabt“ und „verrechnet“, Kontaktlehrer und Praxisplätze umverteilt und zugeordnet, usw. Kritik an dieser Art von Projektstudium wurde entweder mit Versuchen begegnet, Projekte noch bürokratischer zu organisieren, oder aber sie wurde mit der symbolischen Macht des Begriffs (Projektstudium = Oldenburger Reformmodell) zum Schweigen gebracht.

(2) Die auf dem Freiwilligkeitsprinzip basierende, aktiv-kooperative Partizipation der Kontaktlehrer erfuhr – zweifellos auch, aber nicht nur durch den Kontaktlehrermangel beeinflusst – eine Umwidmung zu einer nach detaillierten Tätigkeitsmerkmalen definierten dienstlichen Kooperationsverpflichtung. An dieser Umwidmung haben gerade auch die engagierten Kontaktlehrer mitgewirkt, einerseits um sich gegen ihre von der öffentlichen ELAB-Kritik betriebene Infragestellung als qualifizierte Ausbilder zu wehren, andererseits um einer vermeintlich drohenden Überbelastung und Ausbeutung zu begegnen (Kontaktlehrer als „billiger Hochschullehrerersatz“).

(3) Die Zusammenarbeit mit den Schulen in der Durchführung der schulpraktischen Ausbildungsvorhaben erzeugte eine derart aufgeblähte Organisation, daß hierdurch die inhaltliche Zusammenarbeit kompliziert wurde. Mit der Ausweitung der „Regelungsfälle“ in der schulpraktischen Ausbildung vom 1. bis zum 3. Studienabschnitt – hier vor allem – wurde nicht mehr das Ziel der Regelung, sondern die Regelung selber die Hauptsache. Grundschwierigkeiten, wie z. B. die Abstimmung

zwischen schulischen Unterrichtsinhalten und den Studieninhalten der Projekte, wurden zwar registriert, aber als „Lösung“ wurde nur angeboten, die normierenden Verengungen der getroffenen Regelungen „großzügiger“ zu interpretieren; das Abstimmungsproblem selbst wurde damit jedoch nicht gelöst.

Den bisher behandelten, von uns eher negativ eingeschätzten Ergebnissen des Modellversuchs stehen jedoch durch die ELAB eingeleitete positive Veränderungen im universitären Ausbildungsbetrieb und in den Kooperationsmöglichkeiten von Schule und Universität gegenüber, für die es unseres Erachtens derzeit noch wenig Vergleichbares gibt.

### 3.3. Veränderungsmöglichkeiten universitärer Ausbildungsstrukturen und -prozesse

Das ELAB-Modell stellt an die Lehrenden der Universität (im folgenden nach der in Oldenburg üblichen Praxis ohne Berücksichtigung des unterschiedlichen personalrechtlichen Status pauschal als „Hochschullehrer“ bezeichnet) gegenüber der traditionellen akademischen Ausbildung andere, zusätzliche Anforderungen. Die Hochschullehrer sollten nicht nur wissenschaftliche Inhalte an die Studenten vermitteln, sondern in gemeinsamer Kooperation mit Kontaktlehrern und Studenten diese Inhalte unter dem Aspekt ihrer Umsetzung an der Schule bearbeiten, den Ausbildungsunterricht der Studenten begleiten und diese dabei (mit) beraten. Die erste Voraussetzung hierzu war die generelle Bereitschaft, sich dieser veränderten Aufgabenzuschreibung zu stellen, die damit für alle Beteiligten verbundenen Unsicherheiten auszuhalten und produktiv zu überwinden. Die üblichen hierarchischen Positionen von Hochschullehrern gegenüber Studenten und Lehrern wurden dabei zwar nicht grundsätzlich abgebaut, aber insofern verändert, als die Hochschullehrer Ausbildungsfunktionen in Situationen einnehmen, in denen sie zu zahlreichen Einzelaspekten ganz offensichtlich nicht kompetent bzw. weniger kompetent als die Kontaktlehrer und zum Teil auch die Studenten sind. Dies ist verbunden mit ungewohnten Arbeitsformen (Kleingruppenarbeit auch über den offiziellen Veranstaltungsrhythmus hinaus, Vermischung von Lehre und Studienberatung, Reflexion der Kommunikations- und Interaktionsprozesse von Studium und Lehre; nicht zu vergessen die zeitraubenden und bisweilen als lästig empfundenen langen Anfahrtwege zu den Schulen).

Auch an der Reformuniversität Oldenburg haben viele Wissenschaftler trotz ihrer grundsätzlich positiven Einstellung zu diesem Modellversuch in der Praxis einige Schwierigkeiten mit dieser neuen Rollenzuweisung (vgl. KRISZIO 1979). Eine generelle Ablehnung solcher Anforderungen – die in einer traditionellen Universität sicherlich als Zumutung betrachtet würden – war allerdings nur bei einer Minderheit zu beobachten. Insoweit weist der Lehrkörper dieser Universität insgesamt ein untypisch hohes Maß an Reformbereitschaft auf. Nichtsdestoweniger waren die Schwierigkeiten in der konkreten Arbeit größer, als in der Planungsphase des Modellversuchs angenommen. Beispielsweise wurde die Zusammenarbeit in den Projekten nicht in allen Phasen (vor allem in der Projektplanungsphase) durch gleichberechtigte Kooperation bestimmt. In den fachwissenschaftlichen Arbeitsphasen dominierten in der Regel die Hochschullehrer, in den Praxisphasen wurde dann die Arbeit häufig durch die Kontaktlehrer bestimmt; hieran beteiligten sich die Hochschullehrer in sehr unterschiedlichem Ausmaß, von intensiven tage- oder wochenlangen gemeinsamen Arbeitsphasen mit den Kontaktlehrern und Studenten bis zu nur sporadischen Besuchen in den Schulen. An der Entwicklung von Unterrichtseinheiten im 2. und 3. Studienabschnitt beteiligten sich nicht nur die Didaktiker, sondern auch ein beträchtlicher Teil der Fach-

wissenschaftler; für viele andere von diesen ist es dagegen bis heute ein Problem geblieben, welche spezifischen Kompetenzen sie in diese Praxisphasen einbringen sollen und können und wie sie damit umgehen sollen, daß diese Kompetenzen sich nicht auf sämtliche Aspekte der praktischen Ausbildung beziehen, sondern auf spezifische Momente davon: Der Modellversuch verlangt nicht, daß Hochschullehrer die gleichen Kompetenzen erwerben und einbringen wie Kontaktlehrer, aber er verlangt, daß sie über deren Aufgaben als Lehrer soviel wissen – bzw. sich dieses Wissen aneignen –, daß eine produktive Kooperation möglich ist. Diese Anforderungen in allgemeingültiger Weise so zu definieren, daß zum Beispiel neu hinzukommenden Hochschullehrern verbindlich und für sie auch verständlich gemacht werden kann, was in solchen Praxisphasen von ihnen erwartet wird und was nicht, ist bis heute noch nicht hinreichend gelungen, obwohl es in den Projekten und Studienkommissionen hierüber umfangreiche Diskussionen gegeben hat – insbesondere immer dann, wenn ein neuer Studienabschnitt begann und die Unsicherheiten bei allen Beteiligten besonders groß waren. Das galt z. B. für den Beginn des 3. Studienabschnitts, als viele Fachwissenschaftler Schwierigkeiten mit der Konkretisierung ihrer Betreuungsaufgaben und ihrer Prüfer-Rolle in den abschließenden unterrichtspraktischen Prüfungen hatten.

In einer Serie von Intensivinterviews des ZENTRUMS FÜR PÄDAGOGISCHE BERUFSPRAXIS mit Kontaktlehrern, Hochschullehrern, Studenten und Schulverwaltungsbeamten ist unter anderem deutlich geworden, daß im 3. Studienabschnitt der Schwerpunkt der Betreuung eindeutig bei den Kontaktlehrern liegt, was daraus erklärt werden kann, daß sich die unterrichtspraktische Ausbildung in diesem Studienabschnitt im wesentlichen auf unterrichtsmethodische Probleme konzentriert hat, während fachliche Ausbildungsinhalte und damit die Ausbildungsfunktion der Hochschullehrer eher eine komplettierende Bedeutung haben. Kontaktlehrer erwarten heute auch nicht generell von Hochschullehrern eine Beratung in unterrichtsmethodischen Problemen, aber sie erwarten sehr wohl, daß diese genug von Unterricht verstehen, um solche inhaltlich-fachlichen Hilfen geben zu können, die für die Unterrichtsvorbereitungen der Studenten relevant sind. Sie erwarten ferner, daß Hochschullehrer mit ihnen gemeinsam Kriterien für die Beurteilung von Unterricht entwickeln, die die Hochschullehrer in die Lage versetzen, ihrer Prüfer-Rolle in „Lehrproben“ zu genügen. Allgemein glauben wir feststellen zu können, daß viele Hochschullehrer in der ELAB soviel über die Anforderungen der Ausbildung zum Lehrerberuf erfahren haben, daß sie den Ausbildungserfolg unter diesen Kriterien kompetent beurteilen können. Der Abbruch des Modellversuchs wirkt jedoch nicht motivierend auf die Erweiterung derartiger Kompetenzen.

### 3.4. Aneignung der Lehrer-Rolle als Interaktionsprozeß zwischen Kontaktlehrern und Studenten

Nach übereinstimmender Beurteilung aller an der ELAB beteiligten Personengruppen hat sich eines der zentralen Elemente des Modellversuchs, das ‚Kontaktlehrer-Modell‘, als wesentlicher Vorzug der ELAB gegenüber der zweiphasigen Ausbildung bewährt. Deshalb wird nicht nur von Hochschulvertretern immer wieder gefordert, ähnliche Betreuungsmöglichkeiten auch in der zukünftigen Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg vorzusehen.

Das Verhältnis der Kontaktlehrer zu den Studenten ist offensichtlich ein deutlich anderes als zwischen Ausbildern des Vorbereitungsdienstes und Referendaren. Die Ambivalenz zwischen subjektiv vorherrschenden Betreuungs- und Beratungsfunktionen und der objektiven Funktion des Prüfers, der mit den Prüfungsnoten über künftige Berufschancen entscheidet, konnte allerdings auch in der ELAB nicht aufgehoben werden, zumindest nicht im 3. Studienabschnitt. Dies war einer der Gründe, warum gerade die engagiertesten Kontaktlehrer sich anfangs nur zögernd zur Mitarbeit im 3. Studienabschnitt bereitfanden. Das Selbstverständnis der Kontaktlehrer wird in erster Linie durch ihre Ausbildungs- und Betreuungsfunktion bestimmt, auch wenn ihnen mehr oder weniger bewußt ist, welche Auswirkungen die von ihnen wahrzunehmende Prüferrolle auf die Kooperationsbeziehung zwischen Kontaktlehrern und Studenten haben müssen. Aus der Sicht der Studenten bestehen hier ähnliche Divergenzen zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Ausbildern wie in anderen Ausbildungsverhältnissen auch. Gerade im 3. Studienabschnitt betrachten Studenten die Kontaktlehrer durchaus nicht in erster Linie als Betreuer. Von daher gibt es auch in der ELAB das Problem der Anpassung an die jeweiligen Positionen der Kontaktlehrer – und zusätzlich auch noch an die des Hochschullehrers.

Diese latente Anpassungsbereitschaft, die einer Ausbildung, welche sich der Weckung und Pflege von professionellem Selbstbewußtsein dezidiert verschrieben hat, zuwider läuft, kann auch dadurch nicht beseitigt werden, daß es den Studenten in relativ weitem Umfang möglich ist, auf die Wahl der Ausbildungsschule und des Kontakt- wie Hochschullehrers als Betreuer und Prüfer ebenso Einfluß zu nehmen wie auf die Zusammensetzung der den Ausbildungsschulen zugeordneten Gruppen. Dennoch werden die Kontaktlehrer, nicht zuletzt aufgrund der intensiven Kooperationsbeziehungen im 1. und 2. Studienabschnitt, in denen ohne besondere Prüfungsanforderungen studiert wird, im allgemeinen als Betreuer und Berater akzeptiert, die helfen sollen, sich in die Aufgaben der Lehrertätigkeit einzuarbeiten. Zwar sind die Kooperationsformen nicht herrschaftsfrei, aber sie sind offener und thematisierbar. Dadurch werden ELAB-Studenten gerade in der berufspraktischen Ausbildung weniger zu ‚Hochstapeleien‘ veranlaßt, als dies in den herkömmlichen Veranstaltungen der Hochschule wie des Vorbereitungsdienstes beobachtet worden ist (eher umgekehrt: Kontaktlehrer registrieren bei den Studenten vielmehr die Tendenz, erst einmal ‚tiefzustapeln‘, um sich einerseits gegen Kritik abzusichern, andererseits aber auch an die Verpflichtung der Ausbilder zur Hilfestellung zu appellieren). Dies läßt sich daraus erklären, daß die ELAB-Studenten, die von ihren Kontaktlehrern während der praktischen Ausbildungsphasen fast täglich beraten, beurteilt und beobachtet werden, die mit diesen gemeinsam detailliert ihre Unterrichtsversuche erarbeiten, kaum noch sogenannte Schaustunden vorführen können, auch dann nicht, wenn sie sich in der Anlage ihrer Unterrichtsentwürfe so orientieren, als handle es sich dabei um Lehrproben. Kritik von seiten der Studenten – nicht nur an den Ausbildungsverhältnissen, vor allem im 3. Studienabschnitt, sondern auch an den Ausbildern – gilt in der Regel einer unzureichenden Betreuung. Diese Kritik ist jedoch immer verbunden mit der Forderung nach einer besseren Betreuung, wobei „gute“ Betreuung gleichgesetzt wird mit möglichst häufigen Unterrichtsbesuchen und einer intensiven Auseinandersetzung mit den Vorbereitungen auf Unterricht sowie mit der Auswertung durchgeführter Unterrichtsstunden.

Unter den ELAB-Studenten ist – zumindest bis heute – keine der Referendar-Bewegung Anfang der 70er Jahre vergleichbare Tendenz erkennbar, ihren Ausbildern die Befähigung

zur Ausbildung generell abzuerkennen, sie aus dem eigenen Unterricht möglichst fernzuhalten und die Qualifizierung zum Lehrerberuf ausschließlich in der individuellen und kollektiven Aufarbeitung der eigenen Erfahrungen mit Unterricht in Referendarsgruppen zu suchen. Wir halten dieses Phänomen nicht für einen Beleg dafür, daß mit der einphasigen Ausbildung das zu Beginn der 70er Jahre vieldiskutierte „Praxischock-Syndrom“ beseitigt worden ist – im Gegenteil, der „Praxischock“ ist für viele Studenten in der ELAB nicht nur permanent, sondern vermutlich mit nachhaltigeren Auswirkungen gegeben, als dies je der Fall war –, wohl aber für ein Anzeichen dafür, daß die Verarbeitung dieses ‚Syndroms‘ durch die Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ausbildung und durch die Kooperation von Praktikern und Theoretikern eher gelingt als in einer Ausbildungsform, in der diese Bedingungen nicht bzw. nur unzureichend gegeben sind.

### 3.5. Ansätze einer neuartigen Fort- und Weiterbildung für Lehrer

Das Kontaktlehrer-Modell stellt implizit ein neuartiges Fort- und Weiterbildungsmodell dar. Implizit deshalb, weil es sich um Fortbildung in einem nicht formalisierten Sinne handelt, ohne feste curriculare Struktur, ohne Zertifikate und Gratifikationen. Die ELAB-spezifische Form der Fort- und Weiterbildung<sup>18</sup> war in der konzeptionellen Planung durchaus anvisiert, wenngleich dazu kein spezifisches Programm entwickelt wurde. Neben einer Vielzahl von Tagungen, Seminaren, Vortragsreihen und Kolloquien, die vom ZENTRUM FÜR PÄDAGOGISCHE BERUFSPRAXIS und seinen Mitarbeitern veranstaltet wurden, waren es vor allem die von Kontaktlehrern selbst initiierten und vom ZENTRUM FÜR PÄDAGOGISCHE BERUFSPRAXIS unterstützten (z. B. bei der Gewinnung von Referenten aus der Universität und der 2. Phase sowie aus anderen Hochschulen) Seminare und Klausurtagungen, über die dieses Fortbildungsmodell entwickelt wurde, ohne im üblichen Sinn als „Modell“ bezeichnet werden zu können. Diente der genannte Typus von Fortbildungsveranstaltungen in erster Linie der Verständigung untereinander, der Auseinandersetzung und Verarbeitung von Problemen, mit denen alle Kontaktlehrer in mehr oder weniger gleicher Intensität konfrontiert wurden (z. B. der Entwicklung von Beurteilungskriterien für Unterricht, der Definition der Kontaktlehrer-Rolle zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft, der Curricularisierung von theoretischer Vorbereitung, praktischer Durchführung und systematischer Auswertung von Unterricht in den Projekten, usw.), so waren Voraussetzungen für fachdidaktisch-fachwissenschaftliche Fortbildung i. e. S. durch die Mitarbeit in den Projekten und Veranstaltungen des 2. und 3. Studienabschnitts, eine erziehungswissenschaftliche Fortbildung durch die Betreuung der Studenten im Rahmen der berufs- und unterrichtspraktischen Ausbildungsphasen gegeben.

Neben derartigen, in erster Linie über die Hochschulausbildung vermittelten Fortbildungsmöglichkeiten gab es solche, die sich unmittelbar aus der Berufstätigkeit als Lehrer und Kontaktlehrer einstellten: Die Betreuung und Beratung der Studenten in den berufs- und unterrichtspraktischen Ausbildungsphasen war und ist permanenter Anlaß, über die Vor-

18 Neben der hier beschriebenen Fortbildung waren für die Kontaktlehrer auch die Weiterbildungsmöglichkeiten im Sinne formaler Zusatz- bzw. Erweiterungsqualifikationen (Realschullehrer-Fakultas, Diplom und z. T. auch Promotion) ungleich günstiger, als dies sonst für Lehrer wie auch für die Ausbilder der 2. Phase der Fall ist. Ein relativ großer Teil der Kontaktlehrer hat von diesen Möglichkeiten auch Gebrauch gemacht bzw. macht es noch.

aussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen der eigenen Unterrichtstätigkeit zu reflektieren und sie auch zu verändern. Vor allem der Veränderungseffekt für die eigene Unterrichtstätigkeit wurde und wird von den Kontaktlehrern in den bereits genannten Intensiv-Interviews des ZENTRUMS FÜR PÄDAGOGISCHE BERUFSPRAXIS, aber auch in früheren Befragungen immer wieder bestätigt.

#### *4. Perspektiven zur Diskussion über zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten in der Lehrerausbildung*

In diesem Beitrag sollte u. a. deutlich werden, daß bei einer Beurteilung der konzeptionellen Ziele und konkreten Ergebnisse des ELAB-Modells unterschieden werden sollte zwischen Beurteilungen, die von der politischen Durchsetzbarkeit eines solchen Modells ausgehen, und solchen, die aus einer Analyse der immanenten Verlaufsprozesse und deren Resultate zu entwickeln sind. Was die Frage der politischen Durchsetzbarkeit angeht, so ist das Scheitern des ELAB-Modells als richtungsweisendes Reformmodell für die Lehrerausbildung offenkundig, weil es bereits zu Beginn seiner Realisation ‚quer‘ zu den politischen Entscheidungen lag, mit denen Handlungsspielräume festgelegt wurden. Insofern wäre es realpolitisch illusionär, das ELAB-Modell als unmodifiziert übertragbare Form im Sinne einer zukünftigen Regelausbildung zu diskutieren. Abgesehen davon, daß aus den jüngsten Erfahrungen mit der politischen Überlebensdauer von Reformmodellen im Bildungsbereich, darüber hinaus auch grundsätzlich aus der Geschichte der Lehrerausbildung gelernt werden muß, in zeitlich längerfristigen Dimensionen zu denken und zu handeln, ist aus den sechs Jahren Erfahrungen mit der ELAB für uns erkennbar, daß „Modell-Denken“ und „Modell-Handeln“ gerade im Bildungs- und Ausbildungsbereich Gefahr läuft, die zugrunde gelegten konzeptionell-theoretischen Absicherungen wie politischen Legitimationsmuster „einzufrieren“ und ihre Geschichtlichkeit zugunsten ihrer bloßen Verteidigung auszublenden. Wir haben daher unter dem Blickwinkel einer perspektivischen Betrachtung Elemente und Ergebnisse des ELAB-Modells daraufhin zusammenzufassen versucht, welche Kristallisationspunkte für künftige Veränderungen in der Lehrerausbildung in ihnen angelegt wurden. Wir meinen, fünf Aspekte benennen zu können, die Anstoß für aktuelle und zukünftige Diskussionen sein könnten:

(1) Die ELAB hat für den Studien- und Lehrbetrieb der Universität Oldenburg in weiten Bereichen die Funktion eines gleichsam ‚aufklärenden Katalysators‘ erfüllt. Selbstzufriedenheit und Selbstbestätigung mit der jeweiligen Ausbildungsphase (wissenschaftliches Studium/berufspraktischer Vorbereitungsdienst), die in einer zweiphasigen Ausbildung sich häufig aus der an Desideraten fixierten Kritik an dem jeweilig anderen Ausbildungsabschnitt ableiten, wurden in der einphasigen Ausbildung in dem Maß obsolet und auch als ideologisch fixiert durchschaubar, wie die Praxis-Kritik der Theorie und umgekehrt die Theorie-Kritik der Praxis in dem Modellversuch Begründungszwänge provozierte, die sich weder allein nur auf die ‚Wahrheit‘ theoretischer Erkenntnisse noch allein auf die Überzeugungskraft praktischer Erfahrungen berufen können, sondern die notwendige Lösungen für die aus der Kritik hervorgegangenen Problembezeichnungen verlangen. Die Kooperation zwischen Theoretikern und Praktikern in einem gemeinsam gestalteten Ausbildungsprozeß intensiviert eine realitätsbezogener Beschäftigung sowohl mit dem schulischen Berufsalltag als auch mit dem Alltag des universitären Studien- und Lehrbe-

triebs. Der Aufklärungseffekt über die ‚heimlichen‘ und offenen Lehr- und Lernprozesse in Universität und Schule wird durch diese Zusammenarbeit nicht nur stabilisierbarer, sondern schafft Voraussetzungen für eine praxisorientierte Theoriebildung, die in den lehrerausbildenden Disziplinen bis heute noch immer eines ihrer zentralen Erkenntnis- und Vermittlungsprobleme darstellt.

(2) Das ELAB-Modell hat Lösungsansätze für das bis heute als problematisch empfundene – und in den Auseinandersetzungen um die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten z. B. in Nordrhein-Westfalen virulent gewordene – Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft erkennbar werden lassen. Unsere These geht dahin, daß die ELAB das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft als hochschuldidaktische Strukturelemente einer curricularen Integration im Studien- und Lehrbetrieb rationaler als bislang definierbar macht und der Fachdidaktik als Disziplin auch einen forschungsbezogenen Stellenwert eröffnet, mit dem ihre traditionelle Begrenzung als (praktizistische) ‚Vermittlungswissenschaft‘ von fachwissenschaftlichen Inhalten und Erkenntnissen überwunden werden kann. In dem Maß, wie die Berufspraxis des Lehrers objektiv notwendiger Bestandteil von Lehre und Studium wird, muß die Vermittlung und Aneignung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Inhalte sich dem hochschuldidaktischen Problem ihrer Integration stellen. Die „ELAB-Erfahrungen“ haben gezeigt, daß die Lösung dieses Problems kaum über eine Disziplinen-spezifische, additive Arbeitsteilung im Studien- und Lehrbetrieb der Hochschule erreicht werden kann.

(3) Die „ELAB-Erfahrungen“ haben erkennen lassen, daß gerade unter qualifikatorischen Gesichtspunkten die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung durch die Präsenz der pädagogischen Berufspraxis in der theoretischen Ausbildung erst jene substantielle Bedeutung erhalten kann, die bislang zwar stets als Grundbestandteil der Ausbildung für alle Lehrer gefordert worden ist, faktisch jedoch in ihrem Stellenwert zu fachwissenschaftlichen wie fachdidaktischen Ausbildungsanteilen als Grundstudium bzw. als „Überbau-Begleitung“ beschränkt blieb. Unsere These geht dahin, daß eine praxis- und wissenschaftsgestützte, professionelle Lehrerausbildung im wesentlichen nur über eine quantitativ wie qualitativ intensivierte erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung erreicht werden kann. Insofern halten wir, gerade auch unter Berücksichtigung der aktuell-beschäftigungspolitisch vorgetragenen Argumente, die Umkehr jener These des WISSENSCHAFTSRATS (1978, bes. S. 140 ff.) für richtig, die die im Vergleich zur fachwissenschaftlichen Ausbildung (vermeintliche) Überbetonung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung in den Lehramtsstudiengängen kritisiert und gegen die mit ihr verknüpfte Professionalisierung zum Lehrerberuf als ‚Verhinderung‘ polyvalenter Berufsqualifizierung argumentiert. – Der zweite, durch das ELAB-Modell bewirkte Veränderungseffekt, läßt sich u. E. auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Theoriebildung selbst beziehen. Auch hier scheint entscheidend, was wir oben zur grundsätzlichen Bedeutung der Praxisbezogenheit angeführt haben. Die Präsenz der pädagogischen Berufspraxis hat in Oldenburg zu Ansätzen einer veränderten Konstituierung von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Theoriebildung geführt und damit Veränderungen gegenüber dem auch in diesen Disziplinen vorherrschenden dichotomischen Wissenschafts- und Praxisverständnis aufgezeigt, aus dem heraus über Schule weitgehend nur ‚reflektiert‘ und Theorie (als prinzipiell gegenüber Praxis höherwertig) als praktisch folgenlose Wissenserweiterung bzw. als Mittel zur



Herstellung eines „richtigen“ Bewußtseins über bestehende Fakten „angeeignet“ wird (vgl. hierzu MEYER 1980; SCHELLER 1980).

(4) Die heute wieder aktuellen Diskussionen über die Lehrerfortbildung, vor allem auch über die Funktionen, die die Hochschule für die Lehrerfortbildung ausfüllen kann, hat mit dem Kontaktlehrer-Modell der einphasigen Ausbildung u. E. eine erweiternde Variante erhalten. Entscheidend scheint uns, daß hier ein Fortbildungs-Modell – das strenggenommen überhaupt kein „Modell“ gewesen ist – praktiziert wurde, das weder formell institutionalisiert worden ist noch von einem ‚Fortbildungscurriculum‘ ausging noch sich an kurzfristigen Interessen bzw. Bedürfnissen nach Erweiterung von Berufsqualifikationen orientierte, sondern die mehrdimensionalen Tätigkeiten der Kontaktlehrer in prozeßartigen Verläufen zum Gegenstand qualifikationserweiternder Berufskompetenzen hatte. Ein solches ‚Fortbildungs-Modell‘, dessen Bezugspunkt eine ‚Theorie-Praxis-integrierende‘ Lehrerbildung ist, setzt allerdings voraus, daß Lehrern die Zeit und die Möglichkeiten eingeräumt werden, sich aktiv-kooperierend an der Hochschulausbildung zu beteiligen, wie umgekehrt Möglichkeiten für Hochschullehrer geschaffen werden müssen, aktiv-kooperierend an der schulischen Ausbildung teilzunehmen.

(5) Unsere letzte These lautet, daß die Erfahrungen aus dem ELAB-Modell die scheinbar unerschütterliche Teilung der Ausbildung in zwei institutionell wie curricular getrennte Phasen der Berufsvorbereitung und Berufseinführung heute noch fragwürdiger erscheinen lassen als zu dem Zeitpunkt, zu dem die Integration gefordert wurde. Unter ausbildungs-didaktischen wie qualifikationstheoretischen Aspekten erscheint es nach den ELAB-Erfahrungen weniger mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit begründbar, warum es zu einer wissenschaftlich qualifizierten Lehrerbildung einer in zwei Phasen getrennten Ausbildung bedarf. Sowohl auf der institutionellen Ebene (Zusammenarbeit mit den Schulen und Kontaktlehrern) als auch auf der curricularen Ebene (Verzahnung von fachwissenschaftlich/fachdidaktischem Studium und praktischer Berufsvorbereitung wie -einführung) hat das ELAB-Modell erfahrungsgestützte Perspektiven für zukünftige Entwicklungen in der Lehrerbildung aufgezeigt, die die Ablösung einer historisch einst fortschrittlichen, heute jedoch überholten zweiphasigen Lehrerbildung als objektive Entwicklung kennzeichnen.

### Literatur

- ARBEITSGRUPPE Einordnung der Lehrerbildung in den Gesamthochschulbereich: Entwurf eines Gesetzes über die Ausbildung der Lehrer in Niedersachsen. 15. 3. 1972.
- BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK): Integrierte Lehrerbildung. (Schriften der BAK. Heft 7.) Bonn 1970.
- DAXNER, M.: Das Ende der einphasigen Lehrerbildung in Osnabrück: Gescheiterte Reform oder gescheiterte Reformer? In: M. DAXNER/M. KRISZIO/U. STEINBRINK: Modellversuch Einphasige Lehrerbildung. Erfahrungen mit der Durchführung eines Modellversuchs in Oldenburg und Osnabrück. Hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) der Universität Oldenburg. Oldenburg 1979.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Gutachten und Studien der Bildungskommission 17): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart 1971.
- FICHTEN, W./JACKEL, K./OTTO, H.-J./STINSHOFF, R.: „Einphasige Lehrerbildung“ in Niedersachsen. Erfahrungsbericht. In: alternative 20 (1977), Heft 112, S. 22–31.

- FICHTEN, W./JACKEL, K./STINSHOFF, R.: Einphasige Lehrerausbildung – Von den Reformträumen zur traumatischen Wirklichkeit? In: W. FICHTEN/K. JACKEL/R. STINSHOFF: Projektstudium und Praxisbezug. Reformmodelle der Lehrer- und Juristenausbildung. Frankfurt/New York 1978, S. 73–115.
- FICHTEN, W./SPINDLER, D./STEINBRINK, U.: Einphasige Lehrerausbildung zwischen ‚staatlicher Studienreform‘ und ‚berufsständischer Interessenpolitik‘. Dokumentation zur öffentlichen Auseinandersetzung des Philologenverbandes mit dem Referentenentwurf für ein Gesetz zur vorläufigen Regelung der einphasigen Lehrerausbildung und eines öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnisses. In: dokumente-materialien 9. Hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) und der Pressestelle der Universität Oldenburg. Oldenburg 1977.
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (Gesamtverband Niedersächsischer Lehrer): Neuordnung der Lehrerausbildung in Niedersachsen. Hannover 1970.
- Hochschule in der Demokratie. Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS). Frankfurt 1965.
- KRISZIO, M.: Fünf Jahre einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg. In: M. DAXNER/M. KRISZIO/U. STEINBRINK: Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung. Erfahrungen mit der Durchführung eines Modellversuchs in Oldenburg und Osnabrück. Hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) der Universität Oldenburg. Oldenburg 1979.
- MEYER, H. L.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980.
- MÜLLER, P.: Dokumente zur Lehrerbildung. Bd. I. (Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung.) Berlin 1971.
- PIEPER, I.: Erste Erfahrungen mit der Einphasigen Lehrerausbildung. In: Demokratische Erziehung 1 (1975), Heft 5, S. 28–34.
- PIEPER, I.: Die Auseinandersetzung um die einphasige Lehrerausbildung. In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 564–570.
- ROBINSON, S. B.: Vorschläge zur Ausbildung aller Lehrer an einer Pädagogischen Fakultät (1967). In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1971, S. 31 ff.
- SCHELLER, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Aneignung – Verarbeitung – Veröffentlichung. Hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg 1980.
- SENAT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE NIEDERSACHSEN (PHN): Grundsätze zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Niedersachsen. Oldenburg 1970.
- SENAT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE NIEDERSACHSEN (PHN): Quantitäten- und Proportionsmodell für ein zehensemestriges Lehrerstudium. Hannover 1972.
- WAGNER, F. D.: Einphasige Lehrerausbildung. Zur Theorie und Praxis von Einphasigkeit, Projektorientierung, Erkundungsstrategie. Hrsg. vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg 1978.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots. Abschnitt E: Fächer der Pädagogischen Hochschule, besonders E II: Empfehlungen. Bonn 1978.